

Передмова редакторки і перекладачки

Загальновизнаною у сучасній педагогічній психології вважається теза про те, що рівень навчальних досягнень школярів визначається не так рівнем їхнього інтелекту, як внутрішньою мотивацією до навчання, причому саме мотивація, на відміну від рівня інтелекту, в широких межах піддається ефективному впливові педагогічних систем. Тому такою посиленою у світі є увага до мотиваційних аспектів навчання і таким важливим є досвід у цій сфері, набутий у різних країнах. Особливо перспективними видаються соціально-психологічні дослідження з педагогічної мотивації, що моделюють навчальні середовища всієї школи та окремих класів з акцентом на задоволення базових учнівських психологічних потреб і гарантування їхнього психологічного здоров'я, а, отже, й високих навчальних досягнень. Серед величезної кількості опублікованих за останні два десятиліття матеріалів на цю тематику виділяється книга шотландського психолога-практика Алана Макліна (Alan McLean), яку читач зараз тримає в руках в українському перекладі.

Рецензія на цю книгу, опублікована в одному з авторитетних британських освітніх реферативних журналів¹, розпочинається словами: «Це — книга, яку повинен прочитати кожен вчитель!». Що ж такого особливого помітив у ній рецензент, що дало йому підстави для такого захопливого, як для теперішніх часів, заклику?

У цій книзі автор, ґрунтуючись на багатому й розмаїтому власному досвіді освітньо-педагогічної діяльності, а також на критичному осмисленні широкого спектра теоретичних досліджень описує всебічну й динамічну модель мотивації навчально-учіннєвої діяльності в сучасній західній загальноосвітній школі. І хоча його модель з успіхом можна було б застосувати й для багатьох інших сфер людської зайнятості, однак *ця книга міцно прив'язана саме до мотивації навчання у шкільному середовищі й адресована безпосередньо вчителю*. Це не тривіальна добірка підказок і порад для роботи в класі, хоча це у ній теж є, а ґрунтовний аналіз усього комплексу причин, чому одні учні мотивовані для навчання, а інші з такими самими інтелектуальними здібностями — ні, чому одні й ті самі учні мотивовані для навчання в одних класах та школах і не мотивовані в інших.

¹ Murphy D. Motivating every learner. — Book review / D. Murphy // Scottish Educational Review. — 2010. — V. 42 (1). — P. 82–91.

Книга складається із двох частин. Перша частина «Мотивована школа» концентрує увагу читача на питанні про те, як створити оптимальну навчальну атмосферу в усьому класі. Натомість друга «Мотивування кожного учня», як і засвідчує її назва, головним завданням має залучення до навчання саме окремого учня. Перша книга за своїм стилем більше схожа на наукову монографію, друга — на практичний poradnik вчителю від досвідченого педагога-практика. Англійською мовою праця А. Макліна виходила у двох книгах¹. У нашому виданні обидві книги об'єднані в одну. І хоча кожну з частин можна читати окремо, однак значно ефективніше буде прочитати їх у тій послідовності, в якій вони виходили і в якій розміщені у цьому виданні. Різні фокуси «наведення на різкість» дадуть змогу легше освоїтись з методологією автора, глибше вникнути в суть його стратегії, а також одержати різний інструментарій для практичної роботи в школі на груповому та індивідуальному рівнях. Окремі повтори, які неминучі при такому механічному об'єднанні частин, зовсім не зашкодять цілісному сприйняттю всієї праці.

Ключова ідея концепції мотиваційної школи А. Макліна полягає у тому, що найдієвіша мотивація учнів до навчання виходить із середини, тобто є самомотивацією. Однак для досягнення цього стану, як засвідчує педагогічний досвід, учительський корпус не може ефективно діяти за старою біхевіористською моделлю, а повинен вдаватися до значно тоншої організації навчального середовища. Найголовніше у цій справі те, що сучасне навчальне середовище має якнайповніше забезпечувати задоволення базових психологічних потреб особистості — в *Афіліації*, *Агентності* (ефективності) та *Автономії* — символічних *трьох А*, як їх називає автор. Перелік цих базових потреб автор запозичує із широковідомої на Заході теорії самодетермінації американських психологів Е. Дісі і Р. Раяна², однак видозмінює їхні назви та змінює порядок. Е. Дісі і Р. Раян базовими вважають потреби в *Автономії* (Autonomy), *Компетентності* (Competence) і *Зв'язках* (Relatedness). Натомість А. Маклін ці потреби називає по-іншому й розміщує в іншій послідовності: *Афіліація* (Affiliation), *Агентність* (ефективність) (Agency) та *Автономія* (Autonomy). Отже, автономія, яка в індивідуалістичній американській культурі відіграє ключову роль і, відповідно, в теорії Е. Дісі і Р. Раян стоїть на першому місці, в переліку А. Макліна займає аж третє місце; у більш колективістській каліфорнійській шотландській культурі їй не відводиться того значення, що в американській. З тими ж культурними відмінностями пов'язані, як видається, й вибір назв інших потреб: замість Зв'язків — Афіліації, а замість Компетентності — Агентності (у значенні ефективності). Може закрастися думка, що метою цього вибору була згадана щойно символіка «*трьох А*» — за

¹ McLean A. The motivated school / A. McLean. — London: Paul Chapman, 2003. — XVI, 144 p.; McLean A. Motivating every learner / A. McLean. — London: Sage Publications, 2009. — X, 262 p.

² З основами цієї теорії можна ознайомитись за такими джерелами:

1. Райан Р. М. Теория самодетерминации / Р. М. Райан, Э. Л. Деси // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Фаликман М. В. — М: Астрель, 2009. — С. 232–244.

2. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологи. — 1996. — № 3. — С. 116–131.

3. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2012. — № 3. — С. 213–221.

першими літерами відповідних англійських слів Affiliation, Agency та Autonomy (для збереження цієї символіки в українському перекладі нам довелося додати відсутній у нас термін Агентність). Звісно, цей мотив на якомусь етапі в автора міг з'явитися, однак навряд чи він був на початках розбудови його теорії. Головне ж, як видається, полягає у тому, що термін «Афіліація» передбачає значно глибші й менш формальні зв'язки, ніж американське Relatedness, а слово Agency не несе на собі того відбитку змагальності, що слово Competence, яку А. Маклін прагне взагалі вижити зі своєї мотиваційної школи.

Після численних публікацій Е. Дісі і Р. Раяна та їхніх послідовників у кінці ХХ — на початку ХХІ ст. з теорії самодетермінації виокремлення ними трьох зазначених психологічних потреб стало своєрідною психологічною аксіомою. Однак А. Маклін істотно збагатив цю ідею й розширив ефективність її практичного застосування для мотивації навчальної діяльності тим, що разом із кожною потребою розглядає її протилежність, тобто стан цілковитого незадоволення цієї потреби. Протилежністю афіліації є відчуженість, а протилежністю агентності (ефективності, активності) — апатія. Протилежність автономії складніша. До неї входить і завчена безпорадність, і тривожність, і пасування перед труднощами; ці стани можна охарактеризувати відповідно як спотворену, пригнічену та обмежену автономію. Крім того, і це найголовніше, в теорії самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна усі три базові потреби формально незалежні, хоча й можуть взаємно впливати одна на одну. В концепції ж А. Макліна учнівська автономія визначається ступенем задоволення потреб в афіліації та агентності.

Для наочного відображення всього спектра можливих рівнів учнівської автономії, тобто ступенів задоволення базових потреб в афіліації та агентності, А. Маклін презентує унікальну графічну модель — так званий *круг мотивації*. Обмежуюче коло цього круга проходить через чотири кінці двох взаємно перпендикулярних відрізків, що символізують базові потреби в афіліації та агентності, а також через їхні протилежності — відчуженість та апатію. Тоді кожна із чотирьох дуг обмежуючого кола між кінцями зазначених відрізків представлятиме певний тип задоволення чи незадоволення базових потреб, які вона «сполучає», а кожна точка цієї дуги — рівень задоволення чи незадоволення відповідних потреб.

На базі цієї графічної моделі будуються аналогічні моделі (діаграми) для багатьох інших мотиваційних аспектів шкільного життя — атмосфери класу, учнівських станів, учительських стилів тощо. Автор називає ці діаграми «шарами мотиваційної матриці».

Узагалі термін «мотиваційна матриця» або просто «матриця» автор вживає доволі часто, хоча у явному вигляді не означає. Із контексту випливає, що так називаються найзагальніші внутрішні психофізіологічні структури, які керують спонуканням людини до дії. Для вивчення ж мотиваційної матриці виокремлюються окремі її блоки, які й називаються «шарами» або «рівнями» (level). Асоціації, що виникають у зв'язку із цією назвою, створюють уявлення про мотиваційну матрицю як про своєрідний багат шаровий каркас, кожен з рівнів якого паралельний іншим. На початках це так і можна собі й уявляти. Однак згодом стає зрозуміло, що це спрощена метафора і що насправді шари мотиваційної матриці «вирізаються» з неї у різних напрямках і не обов'язково «паралельні», а можуть перетинатися і частково накладатися.

Представлення шарів мотиваційної матриці графічними діаграми є унікальною і винятковою особливістю саме цієї книги і становлять її найбільшу цінність як у тео-

ретичному, так і в практичному аспекті. Така *геометризація* теорії навчальної мотивації буде особливо корисною для практиків, оскільки дасть їм ефективний інструментарій для компактного й наочного відображення широкого спектра як позитивних, так і негативних стратегій.

Оскільки книга не є науковою монографією, то автор не зв'язує себе трактуванням терміна «мотивація», а вживає його у тому сенсі, який йому потрібний у конкретній ситуації. Все ж домінуючим є значення внутрішнього спонукального двигуна людини. У свою чергу, для запуску та роботи цього двигуна потрібні зовнішні *рушії* або *драйвери*. Для навчальної мотивації автор виокремлює чотири найголовніші рушії — *Залучення* (Engagement)¹, *Зворотний зв'язок* (Feedback), *Заведені правила* (Structure) і *Стимулювання* (Stimulation). При цьому під стимулюванням мається на увазі не матеріальна чи моральна винагорода за навчальні досягнення або належну поведінку, як зазвичай це трактується у нас, а відповідні навчально-виховні стратегії та методики, що спрямовані на пробудження, підтримку та підвищення інтересу школярів до здобування знань. За рівнем уваги (тексту), що відводиться кожному із рушіїв мотивації, можна зробити висновок про їхню пріоритетність з погляду автора: найменше уваги для стимулювання, а найбільше — для зворотного зв'язку. І це дуже показово, адже у нас зазвичай мотивація пов'язується лише зі стимулюванням, а така увага автора до зворотного зв'язку геть нівелює наші розхожі уявлення про те, що всі проблеми з освітою можна вирішити програмованим навчанням. З погляду автора, всяка мотивація без особистісного контакту учня з учителем буде неефективною.

Ефективність мотиваційних рушіїв залежить від стилю діяльності вчителя (Teaching style) та загального налаштування учня на навчання, тобто від його учнівського стану (Learning stance). Найважливішим чинником, що визначає як учительський стиль, так і учнівський стан, є загальне пізнавальне налаштування (настановлення) індивіда (Mindset), яке при всіх індивідуальних відмінностях зводиться до двох основних видів. Відповідно до відомої концепції американської психологині Керол Двек (Carol Dweck), воно може бути розвивальним (або удоскональним), — коли індивід вважає, що внаслідок систематичного навчання можна розвинути свою інтелектуальну здатність, або ж константним (або фіксованим), — коли інтелектуальні можливості розглядаються індивідом як задані від народження і незмінні. Зокрема, залежно від цього глобального настановлення кожне навчальне завдання сприйматиметься учнем або як можливість для розвитку, або ж як тест на рівень інтелекту. Звісно, залежно від цього формуватимуться й учнівські навчальні стратегії. У цій

¹ Слово «Залучення», яким у цій книзі перекладається англійське «Engagement», не передає усіх тих відтінків з палітри значень, які притаманні оригіналу в англійській мові — від «зобов'язання», «контракту», «домовленості», «взаємодії» — до «заручин» і технічних термінів «зубчаста передача, «зчеплення», «входження в захват» тощо. Вибраний нами переклад, здається, найбільше відповідає контексту, хоча в багатьох випадках вживаються й інші трактування, наприклад, «взаємодія». Широка палітра значень слова «Engagement» призвела до неоднозначності й у трактування цього терміна і в англомовній літературі з навчальної мотивації. Останнім часом навіть намітилась тенденція до фактичного його ототожнення з терміном «мотивація» (див., наприклад, фундаментальну добірку праць провідних дослідників з цього питання: Handbook of Research on Student Engagement / Ed. Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie. — N.-Y: Springer, 2012. — 867 p.).

книзі автор ретельно виокремлює та описує характерні варіанти поєднання цих та інших фундаментальних для навчання психологічних чинників, прогнозує їхню динаміку в учнів та обґрунтовує відповідні оптимальні стратегії для вчителя.

Попри те, свою модель навчальної мотивації автор не розглядає як практичну методику, а уподібнює вікну, або системі лінз, через які педагог може споглядати за своєю діяльністю і на цій підставі змістовно розмірковувати над тим, у який спосіб він сам, атмосфера навчального класу і школи, учнівські настановлення тощо можуть позитивно (або негативно) впливати на внутрішню мотивацію учнів до навчання. Використовуючи фразеологію з теорії самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна, можна сказати, що запропонована автором модель конкретизує шляхи *інтеріоризації зовнішньої навчальної мотивації*. У цьому ракурсі книга безсумнівно становитиме великий інтерес для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології.

Водночас, окремі ключові положення цієї книги багатьом нашим читачам можуть здатися занадто контраверсійними. До таких положень, зокрема, належить критицизм автора по відношенню до поширеної не тільки у нас, а й на Заході, практики культивування серед учнів так званої самоповаги. Значно продуктивнішим з погляду автора був би розвиток в учнів відчуття *самоефективності в досягненні цілей*.

Особливо ж несподіваними для читача можуть стати систематичні і безкомпромісні аргументи автора проти стратегії шкільних винагород. Такі винагороди належать до арсеналу зовнішньої мотивації. Вони можуть відігравати певну позитивну роль на початковому етапі трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню, однак не замінюють наступних її етапів, а тому не можуть претендувати на роль глобальної педагогічної стратегії.

Узагалі, читача цієї книги захопить потік непереборного авторського ентузіазму, його переконання й віри у те, що окреслені ним шляхи мотивації навчально-учіннєвої діяльності — це той спосіб ефективного функціонування сучасної школи, до якого ми доросли і якого вкрай потребуємо. Автор не втомлюється знову й знову натхненно повторювати визначальні принципи своєї концепції, щоразу вишукуючи для них нові аргументи. Висловлюючи слова вдячності своїм колегам у присвяті до другої книги, він дякує їм і за те, що ті мирилися з цією його одержимістю. А нам видається, що то читачі мають бути вдячними автору за його одержимість, адже її метою було щасливіше шкільне дитинство наших дітей.

Окрім усіх зазначених і не зазначених тут суто професійних достоїнств, читання цієї книги принесе читачеві й неабияку естетичну насолоду. У книзі є велика кількість дуже яскравих та образних порівнянь: відпустити віжки (тобто послабити розпорядчі функції), приготувати свій павільйон (підготувати клас до роботи), запустити ножним стартером (як мотоцикл) (тобто запровадити силовим тиском), проявити реакцію колінного суглоба (спонтанну реакцію-відповідь на неочікувану ситуацію) тощо. А чого вартує порівняння різних типів мотиваційних стратегій з перемиканням передач в автомобілі! Або ось цей «локальний» приклад: конфлікт між учителем та задируватим учнем, котрий намагається вивести учителя з рівноваги, автор уподібнює смиканню собачки за черевик господаря: насправді собачці потрібен не черевик, а лише це пересмикування. Так і учень, заперечуючи або не погоджуючись з учителем, аж ніяк не має на меті неодмінно піддати сумніву його авторитет або образити. Просто він зараз у тому віці, коли для самоствердження йому потрібно час від часу смикатися зі старшими. Такі порівняння дають змогу автору уникати

менторського тону і водночас постійно засвідчувати щире уболівання за психологічний комфорт як учнів, так і вчителів. Немає жодного сумніву, що багато-хто з учителів, поглянувши на конфліктну ситуацію під іншим кутом, усміхнеться і назавжди скине з плечей один з найважчих своїх тягарів. Узагалі, гумор в учительській роботі автор цінує дуже високо. Цьому в його книзі присвячені навіть окремі параграфи. Чимало до гумору додають і дотепні ілюстрації художника у другій частині книги.

Для того, аби книга була доступнішою для масового читача, по всьому її тексту ми додали чимало приміток. У них зазначаються деякі лексичні аспекти перекладу, пояснюються англійські фразеологізми, уточнюються відомості про маловідомих у нас британських діячів культури та їхні твори, подається тлумачення окремих термінів тощо. Сподіваємося, що дуже обізнані читачі пробачить нам ці «вкраплення», а для інших вони стануть у пригоді.

Бібліографія і посилання подаються цілковито в авторській редакції і стилі, причому окремо для кожної з частин. Натомість предметний покажчик і зміст — спільні для всієї книги.

На завершення висловлюю щире вдячність М-ру Мвкліну за його практично миттєвий схвальний відгук на нашу пропозицію перекласти його книги українською мовою, а також за ексклюзивну передмову до українського видання.

Тетяна Тадеєва

Про автора книги

Алан Маклін тривалий час обіймав посаду головного психолога у муніципальній раді одного з найбільших міст Шотландії — Глазго. До того він працював учителем у середній школі та в спеціальній школі для учнів з емоційними й поведінковими труднощами. Він є автором програм для підвищення кваліфікації учительського персоналу з напрямку «Підтримка позитивної поведінки у початковій і середній школах», а також грантової програми «Запобігання шкільного насильства». Ці програми діяли в усіх шотландських школах більше десяти років. Упродовж двох років А. Маклін був першим національним координатором «Професійної розвивальної ініціативи» з надання психологічних послуг. У Глазго він вів програму зі стратегії запобігання зниженню інтересу до навчання під назвою «Портфоліо оптимальних навчальних можливостей». Був членом міністерських консультативних груп, що вивчали проблеми насильства, пропусків занять, дисципліни і соціальної компетентності школярів. Упродовж декількох років вів тижневу колонку в газеті «The Scotsman» і був постійним дописувачем до «Times Educational Supplement Scotland». Останніми роками проводить практичні курси з мотивації навчання.

Передмова автора до українського видання

Для мене було великою честю і втіхою писати цю коротку передмову до українського перекладу моїх перших двох книжок: «Мотивуючої школи» та «Мотивування кожного учня». Я вітаю мудре рішення видавництва «Навчальна книга—Богдан» опублікувати обидві ці книги в одному виданні.

Дуже приємно було усвідомлювати, що мої праці привернули увагу та зацікавленість педагогів в Україні. Я сподіваюся, що ці книги, посприявши збагаченню знань і вмінь із психології мотивації у Шотландії, тепер зможуть заохочувати й підтримувати педагогів в Україні у їхніх прагненнях допомагати учням максимально розкривати свій потенціал. Я впевнений, що моя модель мотивації буде корисною для практиків у всіх освітніх установах і дасть їм ефективні інструменти для розмірковування над тим, як розвивати позитивні стратегії для розвитку учнів та уникати шкідливих підходів.

Я дуже вдячний уряду Шотландії, який упродовж п'яти років активно допомагав мені в поширенні ідей «Мотивуючої школи» на реальні програми тренінгів для шкіл. Врешті-решт ця робота увінчалась публікацією книги «Мотивування кожного учня».

Понад сорок років моя діяльність відображала, а можливо, й була піонером у розвитку шкіл у Шотландії. Вона розпочалася в руслі біхевіористського управління поведінкою, але згодом я зрозумів, що такий підхід базується на обмеженому погляді на людську природу і що в його основі лежить «мілководна» модель розвитку людського потенціалу. Результатом моїх багаторічних пошуків нових підходів стало переконання, що фундаментальними першоосновами для досягнення будь чого є устремління і психологічне благополуччя. Тому у своїй діяльності я послідовно наголошую на центральній ролі таких взаємовідносин між учителем та учнями, які створюють умови як для устремлень, так і для психологічного благополуччя.

Самотивація впродовж усього життя була незмінним моїм особистим інтересом. У своїй родині я був наймолодшим із шести дітей і водночас першим, хто проходив національні іспити. Моє ключове послання полягає у тому, що освітні досягнення визначаються внутрішньою мотивацією, а вчителі мають унікальну можливість і силу впливати та розвивати її.

Переклад і видання моїх книг в Україні чітко вказує на амбітні плани українців з удосконалення освіти та підвищення благополуччя своїх громадян. Незважаючи на велику відстань між Шотландією та Україною у просторі і в часі, наші народи мають схожі лінії у своєму історичному та культурному спектрах. Тому я переконаний, що певне віддзеркалення у моїх книгах мотиваційного профілю шотландської культури буде зрозумілим і прийнятним для українського читача.

Насамкінець, хочу відзначити високопрофесійну роботу видавництва «Навчальна книга—Богдан» з редакційної підготовки та оформлення книги.

Алан Маклін

КНИГА ПЕРША

ШКОЛА МОТИВАЦІЇ

